

Prática escolar inclusiva em escolas do Ensino Médio em Macapá/AP (2017)

Inclusive school practice High School schools in Macapá/Ap (2017)

Práctica inclusiva escuela Escuelas Secundarias en Macapá/Ap en (2017)

Recebido: 24/06/2020 | Revisado: 30/06/2020 | Aceito: 30/06/2020 | Publicado: 12/07/2020

Géssica dos Anjos Lobo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4046-9896>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Brasil

E-mail: gessicawolf@gmail.com

Lucas Facco Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0892-6532>

Universidade Federal do Amapá, Brasil

E-mail: lucasfscel@gmail.com

Amanda Alves Fecury

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5128-8903>

Universidade Federal do Amapá, Brasil

E-mail: amanda@unifap.br

Rosilene Ilma Ribeiro de Freitas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2742-9408>

Universidade Federal do Pará, Brasil, Brasil

E-mail: rosijo40@gmail.com

Carla Viana Dendasck

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-4337>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

E-mail: prof.cp@hotmail.com

Maria Helena Mendonça de Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7742-144X>

Universidade Federal do Amapá, Brasil

E-mail: ma.helenam@hotmail.com

Keulle Oliveira da Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3127-0380>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: profakeulle@gmail.com

Iracely Rodrigues da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2878-9536>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: iracely@ufpa.br

Elisângela Claudia de Medeiros Moreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1450-0829>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: claudia.moreira@bol.com.br

Jones Souza Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9328-5591>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: jhones244@hotmail.com

Euzébio de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8059-5902>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: euzebio21@yahoo.com.br

Claudio Alberto Gellis de Mattos Dias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-6307>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Brasil

E-mail: claudio.gellis@ifap.edu.br

Resumo

O Ensino Médio é a última etapa do ensino básico. Promove a educação na perspectiva humana buscando a ética, a autonomia intelectual e a criticidade. A perspectiva da prática inclusiva originou-se a partir de um movimento mundial baseado nos direitos humanos. O objetivo deste trabalho foi analisar como ocorre a prática escolar inclusiva nas escolas do ensino médio do município de Macapá -AP em 2017. A pesquisa foi realizada utilizando a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP. A educação inclusiva no Ensino Médio é prejudicada por conta de falta de recursos, tanto monetários quanto infra estruturais, além da má gestão dos mesmos. Os professores, muito embora por vezes inseridos em processos de formação continuada, necessitam que essas capacitações para educação inclusiva sejam constantes e abrangentes, contemplando o eixo teórico e também o prático.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino; IDEB; SAEB.

Abstract

High school is the last stage of basic education. It promotes education from a human perspective, seeking ethics, intellectual autonomy and criticality. The perspective of inclusive practice originated from a worldwide movement based on human rights. The objective of this work was to analyze how inclusive school practice occurs in high schools in the municipality of Macapá -AP in 2017. The research was carried out using the database of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira -INEP. Inclusive education in secondary education is hampered by the lack of resources, both monetary and infrastructure, in addition to their poor management. Teachers, although sometimes inserted in continuing education processes, need that training for inclusive education be constant and comprehensive, covering the theoretical and also the practical axis.

Keywords: Inclusion; Teaching; IDEB; SAEB.

Resumen

La escuela secundaria es la última etapa de la educación básica. Promueve la educación desde una perspectiva humana, buscando ética, autonomía intelectual y criticidad. La perspectiva de la práctica inclusiva se originó en un movimiento mundial basado en los derechos humanos. El objetivo de este estudio fue analizar cómo se produce la práctica escolar inclusiva en las escuelas secundarias de la ciudad de Macapá -AP en 2017. La investigación se llevó a cabo utilizando la base de datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira -INEP. La educación inclusiva en la educación secundaria se ve obstaculizada por la falta de recursos, tanto monetarios como de infraestructura, además de su mala gestión. Los docentes, aunque a veces se insertan en procesos de educación continua, necesitan que la capacitación para la educación inclusiva sea constante e integral, cubriendo el eje teórico y también el práctico.

Palabras clave: Inclusión; Enseñando; IDEB; SAEB.

1. Introdução

O Ensino Médio é a última etapa do ensino básico. Visa a preparação tanto para o mundo do trabalho quanto para a formação focada na cidadania (Brasil, 1996). Seu público é formado por jovens oriundos do ensino fundamental. Promove a educação na perspectiva humana buscando a ética, a autonomia intelectual e a criticidade do educando (Brasil, 1996).

A perspectiva da prática inclusiva originou-se a partir de um movimento mundial

baseado nos direitos humanos. A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco pois promoveu aos países signatários compromisso político e financeiro para promover uma educação para todos, de caráter inclusivo, proporcionando atenção para as pessoas com necessidades educacionais especiais, indicando que estes sujeitos passariam a fazer parte das escolas regulares, combatendo, dessa forma, o modelo de escola com segregações. Portanto, o princípio da escola inclusiva é possibilitar que todas as crianças aprendam juntas respeitando as especificidades enquanto a aprendizagem, de modo a respeitar os desfavorecidos e das pessoas com necessidades especiais (Santos & Santos, 2016).

Em âmbito geral, no ano de 2017, constatou-se que a maioria dos professores do ensino médio brasileiros são mulheres, representando cerca de 59,6% (303.900) do total. Além disso, 93,5% dos professores atuantes no ensino médio possuíam formação no ensino superior (476.617), sendo que a média de idade entre eles era de aproximadamente 42 anos (Brasil, 2018). Contudo, imensa parcela desses professores não acredita possuir as competências necessárias para lecionar, de forma adequada e adaptada, contemplando a vasta diversidade proposta pela inclusão, uma vez que seu curso de licenciatura, por vezes, deixou vaga essa lacuna de conhecimento, fato que prejudica a efetivação ampla da educação inclusiva (Pletsch, 2009).

Através da Política Nacional para a Integração da pessoa com deficiência, instituída através do Decreto nº 3.298 de 1999, a educação especial passa a ser definida como uma modalidade transversal que deverá estar presente em todas as modalidades de ensino, ganhando desta forma caráter complementar a educação regular (Brasil, 1999).

Mediante as regulamentações previstas por esse decreto, o aluno que possui necessidades especiais deve ter acesso a todos os direitos dos demais estudantes, sejam eles relacionados à meio de transporte, bolsas de estudo, alimentação e material escolar. Além disso, deve ter acesso a aparato especial, caso seja necessário (Brasil, 1999).

Desenvolvido no ano de 2007, e parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Klein & Traversini, 2017), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem a finalidade de calcular e avaliar a qualidade do ensino básico no Brasil, verificando o aprendizado dos alunos por meio de avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além da taxa de rendimento em avaliações escolares (Brasil, 2020a). Levando em consideração toda a rede pública de ensino do município, Macapá obteve um IDEB de 2,2 para o terceiro ano do ensino médio no ano de 2017, e sua meta para 2021 é de 2,6 (Brasil, 2018).

Para que seja realizado tal diagnóstico educacional, existem avaliações específicas as

quais devem ser realizadas na totalidade de escolas públicas e em parcela das privadas, com o intuito de obter resultados numéricos. Esse conglomerado de avaliações é denominado SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e é ferramenta fundamental para a determinação do IDEB, junto às taxas de abandono, aprovação e reprovação (Brasil, 2020b).

O cálculo do IDEB é realizado a partir de uma fórmula matemática a qual estabelece que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica se dá pela multiplicação entre a média de proficiência dos educandos da prova Brasil e o valor do rendimento dos estudantes de acordo com sua série respectiva (Klein & Traversini, 2017).

Com base nas informações acima, este trabalho, objetiva analisar como ocorre a prática escolar inclusiva nas escolas do ensino médio do município de Macapá -AP em 2017.

2. Metodologia

De modo geral, este artigo é resultado de uma disciplina do Curso de Mestrado do Instituto Federal do Amapá, ocorrida no segundo semestre de 2019. Ao término da disciplina, discentes e docentes do curso ampliaram os estudos sobre a atuação do IFAP em suas etapas, níveis e modalidades com o objetivo de fazer um panorama relacionado à realidade local.

Para Pereira et al. (2018, p.23) “o trabalho científico deve seguir a ótica da ciência, a fim de investigarmos um tema importante da nossa pesquisa”. Neste sentido, o método científico dá suporte aos pesquisadores para tomadas de decisões no decorrer de uma pesquisa.

A abordagem deste estudo é quanti-qualitativa, de cunho exploratório sequencial (Creswell, 2007), em que primeiramente se analisa os dados quantitativos, seguidos da análise qualitativa. Na transição do século XX para o século XXI observou-se um aumento significativo de pesquisa na área educacional que recorrem aos métodos mistos (Farra & Lopes, 2013).

Utilizou-se a técnica de análise de documentos, que se configura por meio de buscas em informações estatísticas, arquivos, dentre outros que contenham informações sobre um tema em questão (Gil, 2008; Pereira et., 2018).

Para a obtenção dos dados secundários para a pesquisa foram realizadas as seguintes etapas utilizando a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>). A) Após entrar no site da instituição, foi selecionada a aba "Educação Básica", posteriormente clicou-se na aba "Ideb" deslizou-se para: "Planilhas do Ideb taxa de Aprovação, Notas Saeb, Ideb e Projeções" optou-se pelo requisito "município" e "ensino médio". B) Foi gerado o acesso a uma planilha denominada Ensino médio – Taxa e aprovação, Saeb, Ideb e projeções escola, foi extraída os

dados referentes as escolas da rede de ensino público do município de Macapá - AP com rendimento no IDEB e no SAEB; foram excluídas as escolas do ensino médio privado e as que não possuem resultados nos indicadores. No total contabilizaram-se nove escolas. C) Posteriormente com as escolas já identificadas voltamos a utilizar o site do Inep, aba "educação básica", novamente "ideb" selecionando-se "ideb por escola", as nove escolas foram pesquisadas com o filtro do código escolar para se ter um agilidade na busca, a partir desse momento foi selecionado o indicador prática pedagógica inclusiva e foram extraídos os dados da plataforma. A compilação dos dados foi realizada no aplicativo *Excel*, componente do pacote *Office da Microsoft Corporation*.

3. Resultados e Discussão

A estrutura física disponível aos alunos com deficiência nas escolas com rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ Ideb/Saeb no município de Macapá- AP é demonstrada na Tabela 1. Há escolas, predominantemente rurais, que não apresentam ou apresentam poucas estruturas adaptadas, por exemplo, a escola Bosque, a escola Nair Cordeiro e a escola Tracajatuba. Em contraponto uma escola urbana também apresenta deficiência estrutural para o atendimento inclusivo.

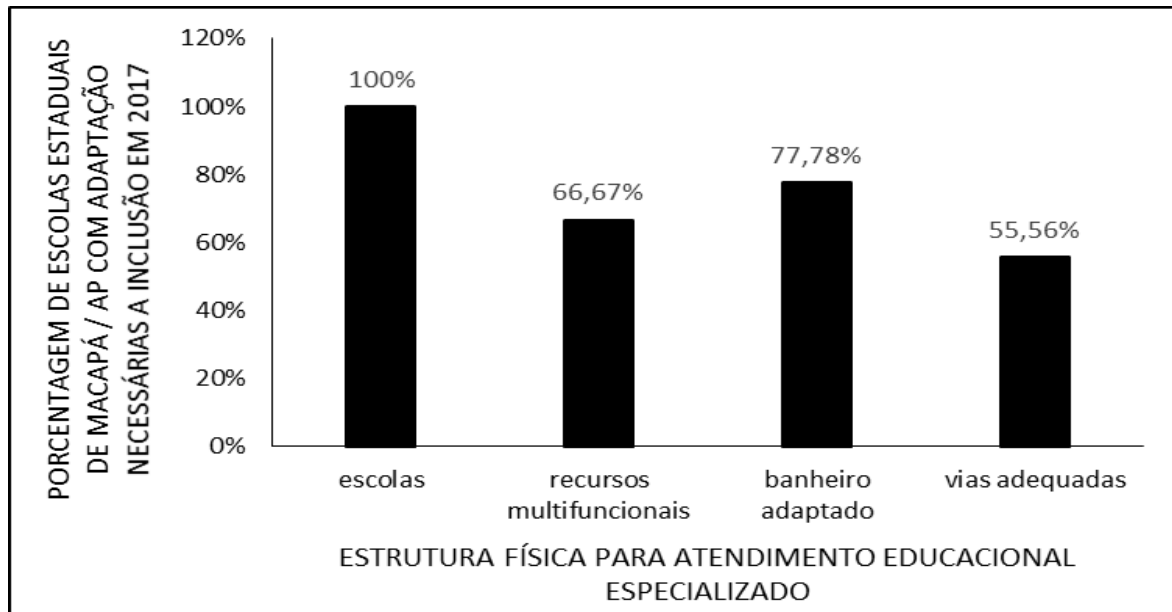
Tabela 1. Estrutura física disponível aos alunos com deficiência nas escolas com rendimento no Ideb/Saeb no município de Macapá- AP.

Estrutura física das escolas para atendimento educacional especializado	Sala de recursos multifuncionais	Banheiro adequado a alunos com deficiência	Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência
ESC BOSQUE DO AMAPA MOD REG DO BAILIQUE	sim	sim	não
ESC EST AUGUSTO DOS ANJOS	sim	sim	sim
ESC EST DANIEL DE CARVALHO	sim	sim	sim
ESC EST DR ALEXANDRE VAZ TAVARES	sim	sim	sim
ESC EST PROF ANTONIO MESSIAS G DA SILVA	sim	sim	sim
ESC EST PROF NAIR CORDEIRO MARQUES	não	não	não
ESC EST TIRADENTES	não	sim	não
ESC EST TRACAJATUBA	não	não	não
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA RISALVA FREITAS DO AMARAL	sim	sim	sim

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2019)

A Figura 1 mostra a porcentagem de escolas estaduais de Macapá / AP com adaptações necessárias a inclusão em 2017. Da totalidade de escolas, um pouco mais da metade possuem vias adequadas para receber os estudantes com deficiência (55,56%). A melhor adaptação se encontra nos banheiros (77,78%).

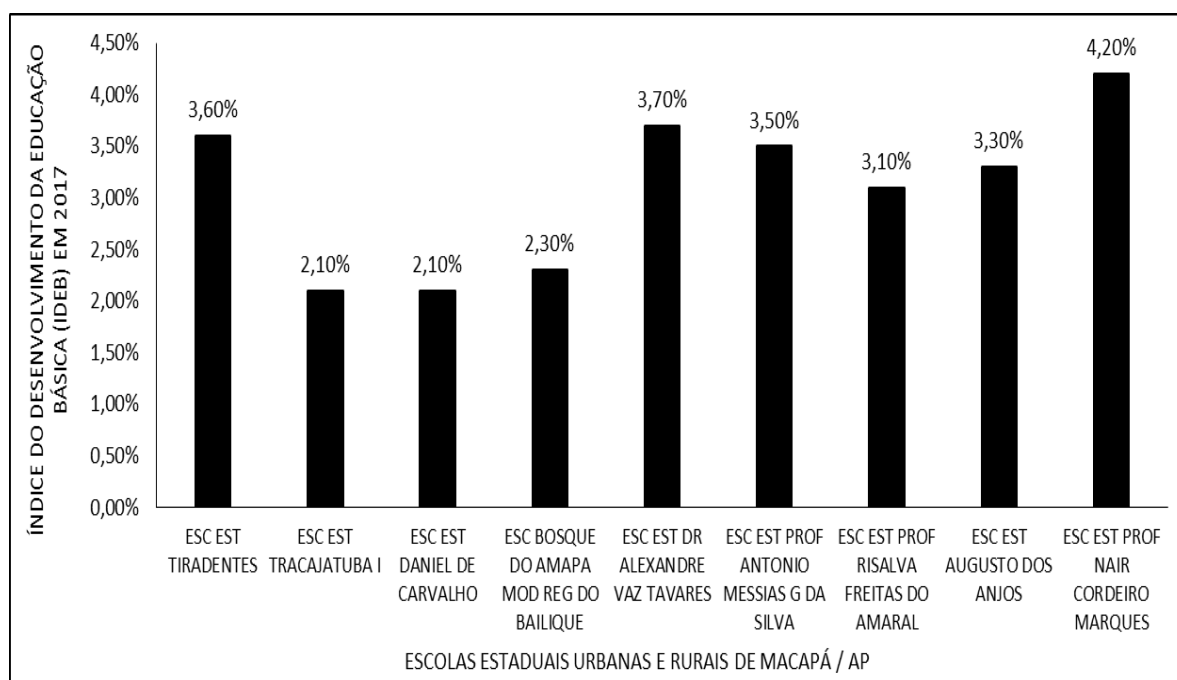
Figura 1. Mostra a porcentagem de escolas estaduais de Macapá / AP com adaptações necessárias a inclusão em 2017.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2019)

Figura 2 mostra o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) das escolas estaduais urbanas e rurais de Macapá, AP, em 2017. O índice atribuído para o Estado do Amapá é de 3,2 enquanto que a sua meta foi estipulada em 4,3. Em específico o Ideb da rede estadual do Amapá obteve a nota 3,0 enquanto que a sua meta estabelecia o índice de 4,0. Avaliando as escolas estaduais públicas selecionadas no município de Macapá somente 1 conseguiu atingir o índice estabelecido para a rede estadual, a escola estadual Prof. Nair Cordeiro com a nota 4,2, o restante no caso 8 escolas variaram seus índices de 2,1 a 3,7.

Figura 2. Mostra o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) das escolas estaduais urbanas e rurais de Macapá, AP, em 2017.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2019).

A Tabela 2 mostra a Formação continuada dos docentes das Escolas com Rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No tocante aos docentes com formação continuada em uma perspectiva inclusiva somente cinco (5) escolas possuem professores, enquanto outras quatro (4) não. A área com mais especializações é a de Educação Especial (12 professores), seguindo de Relações étnico-raciais (3 professores). A Educação indígena (2 professores) fica em último em quantitativo. Somente a Escola Estadual Daniel de Carvalho pertencente ao recorte geográfico de Macapá Rural possui professor com formação continuada em Educação Especial.

Tabela 2. Formação continuada dos docentes das Escolas com Rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Escolas da rede estadual do município de Macapá - AP	Docentes com formação continuada em Educação Especial	Docentes com formação continuada em Educação Indígenas	Docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais
ESC BOSQUE DO AMAPA MOD REG DO BAILIQUE	0	2	3
ESC EST AUGUSTO DOS ANJOS	0	0	0
ESC EST DANIEL DE CARVALHO	1	0	0
ESC EST DR ALEXANDRE VAZ TAVARES	2	0	2
ESC EST PROF ANTONIO MESSIAS G DA SILVA	1	1	0
ESC EST PROF NAIR CORDEIRO MARQUES	0	0	0
ESC EST TIRADENTES	7	0	1
ESC EST TRACAJATUBA	0	0	0
ESCOLA ESTADUAL PROF RISALVA FREITAS DO AMARAL	1	1	0

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa (2019).

Mediante o investimento insuficiente no sistema de educação do Brasil, problemas infra estruturais advindos dessa realidade são abrangentes nas escolas. A falta de acessos físicos ou a inadequação dos mesmos, como rampas de acesso sem espaço suficiente para locomoção, a localidades dentro do próprio ambiente escolar, principalmente em construções antigas e com projetos arquitetônicos defasados, culmina na segregação do aluno, prejudicando sua inclusão no ambiente escolar (Novak, 2015). Outro fator a ser considerado é a precariedade na formação dos docentes em relação a educação inclusiva, uma vez que os mesmos, em ampla parcela dos casos, não acreditam ter conhecimento e treinamento suficiente para oferecer um ensino inclusivo de qualidade (Pletsch, 2009), e, dessa maneira, para que se concretize uma inclusão de qualidade, faz-se necessária ativa capacitação dos educadores com cursos de formação periódicos, a serem proporcionados pelos centros educacionais (Brasil, 2006).

Um dos maiores entraves relacionados à falta de abrangente adaptação infra estrutural na educação básica no Brasil pode estar atrelado não somente à falta de recursos destinados à educação, mas também à má gestão e aplicação dos recursos. O Brasil emprega cerca de 6% de seu Produto Interno Bruto na educação, sendo que, desse valor, em 2013, aproximadamente 20% foi aplicado no ensino superior. Porém, cabe destacar que apenas 5% dos estudantes desse período frequentavam essa modalidade de ensino. Dessa forma, nota-se um desnível na aplicação de recursos, fator que, mediante análise, pode denotar que o país não visualiza a educação de base como o centro de seus esforços (Pieri, 2018).

As metas para o IDEB são estabelecidas mediante a vontade e necessidade de estimular o avanço da qualidade da educação básica no Brasil. Seus valores nacionais, estaduais e municipais são calculados e definidos de maneira a incentivar o esforço em todos os três níveis

de governo, com o intuito de estabelecer uma prática colaborativa que, no final, almeja culminar no crescimento estabelecido a nível nacional, atingindo as metas para determinado período de tempo. Porém, caso não haja empenho suficiente das redes para atingir as metas intermediárias com prazo curto, a diminuição das desigualdades educacionais pode não ser concretizada, denotando diferença entre a meta e o resultado aferido. No caso de haverem esforços individuais, com metas diferenciadas mediante a rede de ensino, esses podem ser benéficos para que grande parcela dessas alcance o índice estipulado (Fernandes, 2005).

Para que possam manter-se atualizados e capacitados pedagogicamente, os professores devem estar imersos no processo de formação continuada (Franquins et al., 2016), a qual se caracteriza pelo oferecimento de cursos fornecidos pelos sistemas educacionais, por vezes vinculados à convênios públicos e privados. Nessas capacitações, alguns dos instrumentos utilizados para abordagem são conferências, apresentações de seminários e reuniões (Souza, 2006). Contudo, para que haja real aproveitamento dos cursos, é necessário fazer um abordagem teórico-prática, com o intuito de que as capacidades trabalhadas sejam plenamente desenvolvidas em suas duas principais facetas (Silva, 2008). A falta de completude da capacitação de professores das escolas para lidar com inclusão ocorre, principalmente, por conta da necessidade de investimentos mais amplos nessa modalidade educacional, fator que dificulta a inclusão (Oliveira et al., 2012).

4. Considerações Finais

A educação inclusiva no ensino médio é prejudicada por conta de falta de recursos, tanto monetários quanto infra estruturais, além da má gestão dos mesmos. As escolas, principalmente aquelas com prédios mais antigos e com projetos de arquitetura defasados para acessibilidade, carecem de recursos e modificações estruturais para alterar essa realidade.

Os professores, muito embora por vezes inseridos em processos de formação continuada, necessitam que essas capacitações para educação inclusiva sejam constantes e abrangentes, contemplando o eixo teórico e também o prático.

Apenas uma parcela dos centros educacionais consegue ter seus professores frequentemente capacitados e atualizados, por conta do investimento insuficiente na modalidade educacional inclusiva.

Referências

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília DF: Casa Civil da Presidência da República Acessado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Brasil. (1999). *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília DF: Casa Civil da Presidência da República Acessado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

Brasil. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais – Deficiência física, 2006*. Brasília DF: MEC Acessado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Brasil. (2018). *IDEB – Resultados e meta*. Retrieved 12 maio 2020 from <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=637196>

Brasil. (2020a). *IDEB*. Retrieved 12 maio 2020 from <http://portal.inep.gov.br/ideb>

Brasil. (2020b). *SAEB*. Ministério da Educação. Retrieved 12 maio 2020 from <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, R. (2005). *Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. INEP. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf

Franquins, N. C. G., Coutinho, J. S. N., Fecury, A. A., Oliveira, E. d., Utzig, I. L. d. A., Sales, V. H. G., Costa, R. S. d., & Dias, C. A. G. d. M. (2016). Causes of Dropout in the Education for Young People and Adults at the Public School Castro Alves (Macapá, AP, Brazil). *Revista*

Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 9, 965-979.

Klein, D. H., & Traversini, C. S. (2017). A avaliação de todos e cada um na fórmula do IDEB. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, 6(7), 42-57.

Novak, M. F. C. (2015). *A importância da acessibilidade e inclusão de deficientes físicos nas escolas* Universidade Federal do Paraná]. Irati PR.

Oliveira, E. d. S., Silva, T. P. d., Padilha, M. A. d. O., & Bomfim, R. d. S. (2012). Inclusão social: professores preparados ou não? *Polêmica*, 11(2), 314-323.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pieri, R. (2018). *Retratos da educação no Brasil*. Retrieved 13 maio 2020 from <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Retratos-Educacao-Brasil.pdf>

Pletsch, M. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*(33), 143-156.

Santos, A. R., & Santos, R., G. M. (2016). *Educação inclusiva e a declaração de Salamanca* Faculdade São Luís de França]. Aracaju SE.

Silva, E. G. (2008). *O perfil do docente para a educação inclusiva – uma análise de atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo* Universidade Estadual Paulista]. Marília SP.

Souza, D. T. R. d. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Géssica dos Anjos Lobo – 20%

Lucas Facco Silva – 10 %

Amanda Alves Fecury – 10%

Rosilene Ilma Ribeiro de Freitas – 5%

Carla Viana Dendasck – 5%

Maria Helena Mendonça de Araújo – 5%

Keulle Oliveira da Souza – 10%

Iracely Rodrigues da Silva – 5%

Elisângela Claudia de Medeiros Moreira – 5%

Jones Souza Moraes – 5%

Euzébio de Oliveira – 10%

Claudio Alberto Gellis de Mattos Dias – 10%